

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

El trabajo infanto-juvenil. Entre la inclusión laboral y la marginación educativa.

Pablo J. Gutiérrez Agritos.

Cita:

Pablo J. Gutiérrez Agritos (2007). *El trabajo infanto-juvenil. Entre la inclusión laboral y la marginación educativa. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/7>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EL TRABAJO INFANTO-JUVENIL. ENTRE LA INCLUSIÓN LABORAL Y LA MARGINACIÓN EDUCATIVA

Pablo J. Gutiérrez Ageitos : pablo_gutierrez_ageitos@yahoo.com.ar

Investigador del Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social / IIGG / UBA

La discusión en torno al trabajo de los niños puede ser abordada desde dos campos de interés complementarios. Por una parte, la problemática de la inserción laboral de los jóvenes, en contextos de pobreza y marginalidad. Por otra, la marginación educativa de grupos específicos que ven obstaculizados o disminuidas sus posibilidades de adquirir conocimientos que les permitan integrarse como ciudadanos plenos (en términos políticos, sociales y económicos) a la sociedad. El objetivo de este ensayo es realizar una aproximación a los vínculos que existen entre trabajo infanto-juvenil y educación. En primer lugar intentamos un acercamiento conceptual general, señalando la relevancia de la cuestión laboral en la constitución de la categoría misma de niñez. Luego nos detendremos en la discusión sobre la edad mínima para trabajar, señalando la influencia que la educación tuvo en su definición. En este punto, realizaremos una aproximación empírica a la evolución reciente de la inactividad infanto juvenil en nuestro país (específicamente en el aglomerado del Gran Buenos Aires) y su articulación con los crecimientos en las tasas de asistencia a la escuela. Por último, se señalan los vínculos entre educación y edad mínima para trabajar en el contexto normativo que regula el trabajo infantil en nuestro país.

Trabajo y educación en la construcción de una la categoría de infancia

En primer lugar nos interesa señalar la relevancia de la cuestión laboral en la constitución de la niñez como categoría social. Para ello haremos un breve recorrido desde que se produce la identificación de la niñez como un período autónomo en la vida del hombre, hasta el contexto en que esta identificación entra en contradicción con el mundo del trabajo.

Resulta necesario comenzar por constatar que el concepto de infancia, incorporado al sentido común como si siempre hubiera estado ahí, en realidad dista mucho de ser algo dado, natural, único, cerrado o estático. Muy por el contrario, este concepto es una construcción social que se encuentra atravesado por debates y tensiones propias de cada época (Cunningham, 1991).

Actualmente, desde un punto de vista psicobiológico, se considera niño a todo individuo que no alcanzó la pubertad. A su vez, esta refiere al proceso de cambios físicos y psicológicos en el cual el cuerpo desarrolla su plena capacidad de reproducción sexual. En este proceso, se producen distintos cambios corporales (entre los que destacan las características sexuales secundarias) que diferencian claramente a hombre de mujeres, más allá de la diferencia genital originaria. Pero también, el término se aplica por contraposición al de adulto y como sinónimo de infantil.

Así, en términos jurídicos, niño es toda persona menor de edad; particularmente la convención internacional de los derechos del niño toma esta opción considerando a todos los menores de 18 años salvo que por norma interna del país alcancen antes la mayoría de edad. Desde un punto de vista jurídico, la edad adulta supone el momento en que la ley establece que se tiene plena capacidad de obrar, con un consecuente incremento tanto en los derechos de la persona como en sus responsabilidades.

El término infantil, por su parte, viene del latín y refiere a quienes todavía no hablan (partícula "in-", negación, y verbo "faris", hablar). Resulta interesante observar que en la tradición judía, se considera a los varones miembros de la comunidad adulta a la edad de 13 años y a las chicas a la edad de 12, y esta transición se celebra mediante el ritual del "Bat Mitzvah" para las mujeres, y el "Bar Mitzvah" para los hombres.

Desde la antropología se ha puesto en evidencia la relevancia que ha tenido la edad (al igual que el sexo) como categoría base para la organización social y la división del trabajo, en la mayoría de las sociedades (Harris, 1999). Sin embargo, sólo en los últimos dos siglos la infancia comienza a ser identificada como un período específico en el desarrollo del sujeto en occidente. Incluso en la actualidad, a pesar de existir ya amplio consenso sobre su especificidad y sobre la importancia de protección para permitir un desarrollo físico, mental y social pleno del sujeto, todavía el límite que la separa de la edad adulta se presta a interpretaciones diversas.

Por tanto no podríamos hablar de *una* infancia, en tanto el concepto no tiene un significado unívoco y varía según los momentos históricos y los sectores sociales de que se analicen (Jelín, 1984). Del mismo modo, tenemos que considerar la existencia de varias transiciones posibles hacia la adultez, dependiendo del contexto histórico y social analizado.

En un tratado ya clásico sobre el tema, Ariès (1987) demuestra que en occidente la modernidad inaugura una nueva sensibilidad hacia la infancia, ostensible en la iconografía, diversos manuales de usos y costumbres, documentos y testimonios de época, que permiten percibir un cambio en el trato y expectativas hacia los niños, los que hasta el momento no contaban con espacios ni hábitos diferenciados de los de los adultos, más allá del límite o especificidad propia de los primeros años, en que su debilidad física los restringía para ciertas actividades. "La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos". (Ariès, 1987; 10)

A fines del siglo XVII se observa ya con mayor claridad una transformación en las costumbres y un cambio en los espacios de sociabilidad. Un hito importante que marca esta transformación es la irrupción de la escuela, que sustituye al aprendizaje como ámbito de socialización. También se observa para la misma época una transformación del lugar de la familia en la sociedad, que la convierte en un espacio de afecto organizado en torno al niño, el que sale entonces de su antiguo anonimato. (Ariès, 1987) Estas transformaciones van en la línea de una nueva valoración del tiempo y actividades de los niños.

El concepto de educación que utilizamos remite a toda actividad humana que posibilita la integración de los individuos y grupos a una construcción social histórica -incluyendo tanto prácticas sistemáticas como asistemáticas, explícitas e implícitas, simples y complejas, intencionales o no (Spinosa, 1998). La integración social, en esta perspectiva, se encuentra condicionada tanto por los procesos educativos como por la distribución social de funciones en una formación social. Emile Durkheim (1963) ha puesto en el centro del análisis el proceso de creciente complejización de la división del trabajo a lo largo de la historia, observando el surgimiento junto a este fenómeno de nuevos tipos de solidaridad para garantizar la cohesión social; en tanto las sociedades primitivas y de baja complejidad, donde existen relativas semejanzas entre los individuos (en términos físicos y psíquicos), se estructuran en función de la solidaridad mecánica, la división del trabajo

que estructura las sociedades complejas se acompaña con el surgimiento de la solidaridad orgánica, que a diferencia de la anterior no es represiva sino de tipo cooperativo. De este modo, a medida que la estructura social se complejiza y se avanza en la división del trabajo, además de nuevos tipos de solidaridad, se hace necesario también la transmisión de saberes diferenciales para sujetos que ocupan distintos espacios y lugares en la estructura social. La educación facilita la integración social, en tanto transmite conocimientos diferenciales y universales a la vez.

Volviendo a la escuela, se debe desatacar que con ella se extienden ciertas características de sistematicidad y orden de la educación de ámbitos específicos (el religioso y entre las primeras corporaciones de artesanos) a la educación aplicada al conjunto de la población. Por otra parte, en ella se produce un tratamiento específico en relación con el trabajo, ya que se desprende progresivamente de la formación directamente orientada al oficio, especializándose en una formación de tipo general para la ciudadanía; aunque indirectamente contribuye también a forma capacidades (hoy diríamos tal vez competencias) generales para el trabajo industrial, al introducir por ejemplo conocimientos de lectura, escritura y cálculo.

Pierre Naville (1963) señala que a partir de la revolución industrial, la complejización en la división del trabajo se acelera lo que lleva a un acercamiento entre la estructura interna y externa al taller, entre la división del trabajo en la empresa y la división social del trabajo en la sociedad toda. Este diagnóstico es coincidente con la articulación entre espacios de modelación de la subjetividad y la dominación propia de una sociedad disciplinaria que observa Foucault. Para este autor, se hace necesario modelar las subjetividades para crear las pautas de disciplinamiento que permiten la reproducción del nuevo modo de producción capitalista. Con el advenimiento de la *sociedad disciplinaria* se inaugura un nuevo paradigma de saber – poder caracterizado entre otras cosas por la emergencia de distintas *instituciones de secuestro* que extienden el control social al conjunto de la sociedad. Estas instituciones forman una *red institucional de secuestro* que tiene por finalidad garantizar las condiciones de funcionamiento de la nueva sociedad industrial, de la cual tanto la escuela como la prisión, forman parte. Para este filósofo, resulta una función central de esta red asegurar que el trabajo humano se transforme en mercancía; y estas instituciones asumen el desafío de desarrollar dispositivos que permitan controlar el tiempo de los individuos, a fin de que este sea llevado al mercado, vendido como trabajo salarial, explotado como tal. (Foucault, 1980, 1989)

Se ha puesto de manifiesto cierto carácter paradójico de la escuela: mientras que para algunos autores esta cumple funciones legitimadores y reproductoras del orden social, para otros permite acceso a mecanismos de conceptualización, representación y transformación de la realidad, conteniendo un potencial “liberador” (Spinosa, 1998). Asimismo, principalmente durante el siglo XIX, existen posturas opuestas sobre la educación entre distintos actores dentro del mismo movimiento obrero: para el anarquismo debe rechazarse de plano y ser asumida por el mismo movimiento obrero, en tanto para otras corrientes constituyen una responsabilidad del estado y una conquista obrera. Más adelante veremos como se manifiestan en el contexto local estas disputas. No obstante, debemos señalar aquí que este potencial “liberador” nos parece un término demasiado optimista para designar las funciones de integración una estructura social específica (es cierto que con mayor o menor margen de libertad para el sujeto) que la escuela ha cumplido en el contexto capitalista.

Recuperando el tema central de este recorrido, si bien esta nueva sensibilidad hacia la infancia y la creación de la escuela, institución con mandato específico para “hacerse

cargo” de este período vital, van especificando el lugar que deben ocupar los niños en el conjunto social, no es hasta la *emergencia de la cuestión social* que los niños trabajadores son visualizados claramente como infancia fuera-de-su-lugar. Castel (2004), data este fenómeno de transformación en los discursos y prácticas hacia lo social, hacia 1830 cuando adquiere relevancia la discusión sobre el pauperismo, emergente de “una sociedad que experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura”ⁱ, frente al divorcio entre el orden jurídico político y las condiciones de miseria que generaba el orden económico. También en ese momento (1841) se discute en Francia una ley obligatoria para limitaba el trabajo de los niño. Para el caso de Inglaterra, Cunningham (1991) da cuenta de la existencia de campañas para la abolición del trabajo infantil desde fines de XVIII en adelante, a la par de las campañas por el comercio de esclavos.

Queremos resaltar nuevamente que es en momentos en que se discute que hacer con aquellos que no trabajan es que esta nueva sensibilidad hacia la niñez toma forma de categoría social. En este caso, todavía se encuentra en una etapa de consolidación la figura del niño alumno, frente a la de niño trabajador, pero creemos que es en la tensión entre esas dos imágenes que se debe ubicar el debate sobre los límites a la explotación de la mano de obra no adulta.

Nos parece importante detenernos en este punto para observar el tratamiento que ha dado la bibliografía a la relación general entre educación y procesos productivos. Vanilda Paiva (Paiva, 1992) encuentra un encuadre, de uso mayoritario en la bibliografía, que distingue tres grandes fases. La primera, responde al modelo del aprendizaje prolongado en el lugar de trabajo. Este modelo es el que prima durante la edad media, entre el campesinado y en el artesanado. Entre los primeros, la instancia educativa es familiar mientras que en el segundo son los gremios y talleres, donde se aprenden oficios. En esta fase existe una escasa división del trabajo permitiendo un recorrido de aprendizaje que acompaña al ciclo de producción completo.

A su vez esta fase, supondría la presencia de los niños en el lugar de trabajo desde temprana edad, en tanto se superponen las instancias de aprendizaje y trabajo: en el mismo proceso comienzan a ser utilizados como fuerza de trabajo al tiempo que preparados para desempeñarse como maestros de un oficio en el futuro.

La segunda fase, característica de la manufactura, se caracteriza por un aumento en la división del trabajo, que, al descomponerlo en actividades menores, impulsa la descualificación de los trabajadores, expropiando los saberes que estos habían adquirido durante la primera fase.

Este proceso iniciado en el siglo XVI y que se extiende hasta el siglo XVIII, se conecta con la tercer fase, cuando la revolución industrial y la producción en masa imponen a la industria moderna la necesidad de incorporar en el trabajador nuevas cualificaciones requeridas por los nuevos procesos productivos.

En este contexto, vemos que el trabajo de los niños empieza a adolecer de funciones educativas, consolidando la separación entre las instancias de aprendizaje y de trabajo ya presentes en el espíritu de la institución escolar. A partir de la segunda fase, los niños que traban pasan a ser cada vez más sólo trabajadores, con habilidades especiales para ciertas tareas en función de su tamaño, rendimiento, baja conflictividad, etc.

e contexto, vemos que el trabajo de los niños empieza a adolecer de funciones educativas, consolidando la separación entre las instancias de aprendizaje y de trabajo ya

presentes en el espíritu de la institución escolar. A partir de la segunda fase, los niños que traban pasan a ser cada vez más sólo trabajadores, con habilidades especiales para ciertas tareas en función de su tamaño, rendimiento, baja conflictividad, etc.

En el capitalismo contemporáneo, existen distintas miradas en la bibliografía sobre las tendencias en la cualificación de los trabajadores. Para Paiva, estas fases se combinan con cuatro tesis presentes en la bibliografía: i) tesis de la descualificación media del trabajador en el capitalismo contemporáneo; ii) tesis de la recualificación media del trabajador en el capitalismo contemporáneo; iii) tesis de la polarización de las cualificaciones del trabajador en el capitalismo contemporáneo, que se condice con una polarización de las necesidades de los procesos productivos; iv) tesis de la cualificación absoluta y la descualificación relativa del trabajador en el capitalismo contemporáneo. (Paiva, 1992; 50)

Touraine (1963) hace referencia a los procesos de descualificación al analizar los cambios en la organización profesional de la empresa, y en particular las fases de la evolución profesional - sin embargo, advierte contra una imagen simplista de evolución progresiva del antiguo al nuevo sistema de trabajo: estas fases no deben ser confundidas con períodos históricos. Una característica del el antiguo sistema de trabajo, es la existencia de un camino o carrera que lleva desde las jerarquías más bajas hasta las más altas, del aprendiz al maestro. En ese contexto, la calificación obtenida cumple las funciones de un clasificador jerárquico, un principio de organización del trabajo. El autor identifica también otras dos fases, una donde predomina una organización centralizada del trabajo, pero con eje en el trabajo de ejecución directo, y otra en la que las tareas obreras no están sino indirectamente ligadas a la producción. El eje de análisis se traslada así del individuo al puesto, de las calificaciones individuales a las del puesto de trabajo. Este autor observa también una tendencia al desplazamiento del obrero hacia los trabajos de mantenimiento, supervisión y control. En este contexto, señala la centralidad que adquieren en el nuevo esquema las competencias comunicacionales, y el papel inverso que podría jugar la edad: si cada obrero es asignado al puesto adecuado a sus características personales antes que a su experiencia y nivel de conocimientos, los obreros más jóvenes considerados más rápidos, más resistentes a la fatiga perceptiva y más capaces de adaptación, pueden no avanzar en una carrera profesional a lo largo de su vida, como ocurría durante fases anteriores.

En esta línea, las calificaciones deben ser entendidas en perspectiva al contexto o fase que se analice: como un potencial jamás plenamente empleado en una tarea particular, durante la primer fase, un cierto nivel de conocimientos y de rendimiento, durante la segunda fase, y por último, un conjunto de actividades definidas por su lugar en el circuito de producción, en la última fase. Desde su perspectiva, antes que *causa* de condiciones de enclasmiento, las calificaciones profesionales y las disputas sobre la forma en que las nuevas tecnologías productivas alteran las jerarquías y relaciones de poder en la empresa pueden ser consideradas como *consecuencia* de determinadas relaciones de poder entre el capital y el trabajo.

Esta línea argumental escapa al eje de nuestra exposición relativa a la influencia que la cuestión laboral y la cuestión educativa tienen en la constitución de los límites a la explotación de la mano de obra infantil, e incita a una reflexión sobre los vínculos entre educación y estratificación interna y externa a la empresa. Si bien no pretendemos seguir este camino, pueden al menos marcarse dos líneas de análisis. Una centrada en la disputa por el control del proceso productivo y las consecuencias para los trabajadores, entre las que resalta la discusión sobre la alienación en el trabajo. Otra, que se hace

fuerte a la sombra de la debacle del estado de bienestar, hace foco en el problema de la exclusión: los trabajadores se dividirían entre incluidos – excluidos antes que por su nivel de cualificación y papel en el proceso productivoⁱⁱ.

Si la bibliografía consultada confirma la existencia de un paulatino cambio en las funciones educativas del lugar de trabajo, junto a una creciente presencia de instancias especializadas para formar a futuros trabajadores y el crecimiento de la matrícula escolar que brinda conocimientos generales de base para el ejercicio de la ciudadanía, también es claro que a fines de siglo XX la educación habría perdido centralidad como estrategia de ascenso social en función del debilitamiento del pasaje de la educación y formación profesional hacia el empleo. Por lo tanto, para algunos autores la única cosa razonable sería proponer educación general básicaⁱⁱⁱ. Paiva coincide con este diagnóstico y advierte que la educación no tiene hoy el potencial democratizador de comienzos de siglo.

Volviendo a la discusión sobre la vinculación entre educación, trabajo e infancia que iniciamos, nos parece un adecuado para realizar algunas precisiones en torno a la situación en nuestro país. Los especialistas señalan la necesidad de considerar diferentes momentos en el proceso de construcción social de la infancia: el primero, relacionado al surgimiento de la escuela y el proyecto de educación pública masiva que se extiende desde la segunda parte del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, en el que las figuras de niño-alumno y niño-hijo legitiman la existencia social de una niñez subordinada a estas instituciones, y carente de derechos propios; el segundo que se enmarca en el surgimiento del Estado de Bienestar y el ascenso del peronismo a mediados del siglo XX, con la expansión de la protección social y la conquista de derechos políticos y sociales dirigidos a emancipar tanto a la mujer como al niño; el tercero que comienza con la desestructuración del Estado de Bienestar a partir de las graves crisis políticas y económicas sufridas en las últimas décadas, y repercute en la marginalización de la mayoría de los niños y adolescentes. (Sandri, 1994)

Analizando la situación de la industria de la Ciudad de Buenos Aires a comienzos de siglo XX, Suriano (1990) señala algunas posibles causas de la incorporación de niños al mercado laboral, entre ellos la urbanización, los bajos ingresos de las familias, las costumbres e intereses de las familias en materia de integración de sus hijos (escuela u oficios, los que para algunos “parecía mucho más útil que una educación”), el aprovechamiento por parte de los empresarios de sus características como fuerza de trabajo: destrezas especiales, docilidad, obediencia, bajas remuneraciones (inscripta en la puja salarial con los adultos), entre otras. Este autor señala que, para la elite local, el trabajo tenía un valor como disciplina, coincidiendo con el cierto desinterés de los patrones, por intentar aumentar la calificación de la mano de obra local, ante la fácil provisión de mano de obra calificada de ultramar observado por otros autores (Sábato y Romero, 2004). Por el contrario, otros autores han observado que es posible que la escolarización de los niños sirviera para limitar el contacto entre los futuros trabajadores y los “viejos obreros sindicalizados”^{iv}. Pareciera entonces que en este momento, las preocupaciones de los sectores dominantes pasan principalmente por las “secuelas” sociales de estas situaciones, en especial, por el niño “en situación de calle”. Es en este marco que se recurre al encierro y se extendió la obligatoriedad de la escuela, para intentar neutralizar este factor de convulsión social. Pero la escuela se convierte así en una institución disciplinadora de la infancia, sin contraponerse necesariamente al taller. Mientras en otros países el Estado se constituye en garante de la reproducción de la fuerza de trabajo (reglamentación de la jornada de 8hs y del trabajo de niños y mujeres) en nuestro contexto se soslaya el problema, principalmente por la posibilidad de reposición externa de la mano de obra^v.

Tedesco (1980) señala que se mantienen así las premisas políticas que inspiran la sanción de la Ley 1420 por parte de la generación del 80, avanzando en la masificación de la educación, con el objetivo de por una parte constituir nacionalidad (educación para la ciudadanía) entre los sectores subalternos y por otra legitimar el ascenso social de los sectores acomodados, antes que formar mano de obra para el trabajo. De este modo, mientras que el nivel primario se correspondía con contenidos educativos considerados básicos que fueron la base de la formación de ciudadanía en el nuevo contexto social urbano, la educación secundaria tenía en primer término el carácter de instancia de paso hacia niveles sociales superiores, mediante la facilitación del acceso al empleo público o los estudios universitarios.

Spinosa considera tres modelos de escuela diferentes que se corresponden con tres etapas en el desarrollo capitalista. La primera que se extiende hasta la crisis de 1930, se corresponde con la *escuela tradicional* que tenía como principal objetivo la transmisión de saberes básicos que permitieran el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de nacionalidad, como sustento para los modelos de desarrollo del capitalismo nacional. Desde 1930 se inaugura un período de mayor intervención del estado en la economía y de un nuevo movimiento, llamado la *escuela nueva*, que reclama “ligar la escuela con la vida”, criticando el autoritarismo y falta de sustento psicológico de la escuela tradicional. Basada en una perspectiva Rousseauniana y en la naciente psicología infantil se propone devolver protagonismo a los niños que eran actores pasivos, meros receptáculos en el anterior modelo. Spinosa menciona los conceptos de Ferriere quien sostiene en relación al vínculo con el trabajo que el objetivo debía ser la especialización espontánea y posterior sistematización en un sentido profesional de la educación. En este contexto el rol de la escuela sería sólo descubrir las inclinaciones naturales que permitan hacer concordar y adaptar al individuo con su entorno. Una última etapa, que precede al período actual, se sustenta en el desarrollo y aplicación de los preceptos de la teoría del capital humano. Partiendo del campo de la teoría económica sobre el trabajo, esta diferencia la educación cultural, de la educación para el trabajo, considerada esta última una inversión que tiene un impacto directo en el desarrollo económico. En este marco, la educación se ubica entre las tecnologías aplicadas a los procesos productivos, como un factor de aumento de la productividad del trabajo. (Schultz, 1961)

Aunque no es nuestro interés principal seguir la evolución de la educación secundaria y su vinculación con el mundo del trabajo, nos parece necesario realizar algunos señalamientos que nos permitan entender la especificidad de la problemática entre los jóvenes. En efecto, en tanto las políticas que pueden adoptarse varían de acuerdo a la definición adoptada, algunos autores proponen reservar la expresión trabajo infantil para las actividades realizadas por aquella parte de la infancia hasta los 12 años, mientras que proponen designar como “juvenil” a aquellos comprendidos entre los 12 a 18 años incompletos. (García Méndez, Araldsen, 1997). En nuestro caso, resulta necesario diferenciar la situación en que se encuentran los niños que superan la edad prevista para completar la educación básica de aquellos que habiéndola superado todavía no son considerados adultos.

Un primer exponente de vinculación entre educación post básica y el mundo del trabajo es la de las escuelas de artes y oficios, que desde principios de siglo XX ya formaban para el trabajo. Como ámbitos especializados, éstas serán las precursoras de las escuelas técnicas de oficios y de los colegios industriales. (Testa, 1993). Más tarde, se destaca la conformación de dos circuitos: por una lado la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), que establece y reglamenta las escuelas

fábrica; por otro, la Dirección General de Enseñanza Técnica (DGET), dependiente del Ministerio de Educación, que unifica los establecimientos técnicos que otorgan título secundario, tienen su desarrollo hasta la caída del gobierno peronista. Ambos circuitos contuvieron sectores sociales diferentes: se especializaron en la formación secundaria de técnicos (DGET) u operarios (CNAOP) partiendo de distintos énfasis y relaciones entre la formación básica y especializada, teoría y práctica. Desde la caída del peronismo se inicia una transición hacia un modelo de corte tecnocrático que termina por unificar estas instancias bajo el nombre de escuelas nacionales de educación técnica (ENET). Basadas en el paradigma de la teoría del capital humano, estas nuevas orientaciones tienden a priorizar la adquisición de conductas eficientes o adiestramientos. (Spinosa, 1998)

Finalmente, durante la dictadura que se inicia en 1976, se realiza el intento de imponer una la propuesta de Sistema Dual que aumenta la vinculación entre colegio y empresa, dividiendo la semana entre la asistencia al aula o a la fábrica, aplicado para el caso de alumnos que ya hubieran concluido el ciclo básico obligatorio, o fueran mayores de 16 años. Con la sanción de la Ley Federal de Educación durante el gobierno menemista, se estructura un sistema polimodal que ofrece distintas orientaciones hacia el mundo productivo a los jóvenes.

Ya hacia fines del siglo XX, con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se evidencia un nuevo modelo estructurado en un ciclo de educación general básica (EGB) de 9 años de duración y dividido en tres ciclos, que abre las puertas para un sistema polimodal de educación que vincula específicamente al niño con el mundo del trabajo. Este nuevo sistema, actualiza los contenidos y modalidades de enseñanza para responder a nuevos requerimientos del mundo del trabajo. Una manifestación clara de esto es el concepto de aula flexible contenido, tanto como la habilitación para realizar trayectos técnico – profesionales, con modalidad de tipo taller, para ocupaciones específicas. La flexibilidad va en línea con requerimientos de las nuevas tecnologías de la organización de la empresa y los nuevos procesos de producción, caracterizados por el nuevo protagonismo del conocimiento y la innovación en el trabajo. Por último, La recientemente sancionada Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) afianzando la orientación de la educación media hacia la preparación para el trabajo.

Finalmente, debemos señalar que en forma paralela al sistema formal, se conforma un sistema *no formal* de formación post básica para el trabajo. Este comienza a ser instrumentado por los sindicatos a principios de siglo XX. El sindicalismo, asumió la educación para el trabajo en escuelas y centros de capacitación propios (no formal) en forma complementaria al nivel básico del sistema educativo formal (socialistas) o bien como alternativa (anarquistas). Al respecto cabe remarcar que el sindicalismo argentino aboga por la prohibición del trabajo de los menores de 14 años desde fines del siglo XIX, aunque se mantienen distintas posiciones al respecto en su seno. Desde el Socialismo se abogará por una mayor intervención y control del Estado sobre el proceso productivo, desplazando a la iglesia de este ámbito, mientras que el anarquismo plantea una prohibición del trabajo de menores de 15 años y rechaza la reglamentación por parte del Estado, considerando que deben ser los mismos trabajadores quienes logren erradicarlo, a partir de contar con recursos para una “buena crianza y buena alimentación”, permitiendo una educación libre y posibilidad de juego.

Vemos entonces que en el siglo XIX la niñez trabajadora se constituye en una categoría problemática para los sectores dominantes, en tanto es visualizada como amenaza para el orden social vigente, pero simultáneamente esalzada como bandera en el marco de la

lucha contra la explotación a que son sometidos los trabajadores en el nuevo modelo de acumulación.

Pero la reivindicación del derecho de los niños a no someterse a las demandas del capital explotador no tenía tampoco, como correlato necesario, la demanda de escolarización ya que para algunos sectores de la clase obrera, con larga prédica en la época, esta era considerada en términos negativos, como una coartación a la libertad y trampa de la burguesía. A lo largo del siglo XX estas discusiones se iban diluyendo en una aceptación casi unánime (plasmada en la legislación nacional como internacional que analizaremos más adelante) de la existencia de un período especial de la vida en que el trabajo es inapropiado para el individuo y la educación un lugar específico^{vi}; y la duración de este período vedado a la explotación de la fuerza de trabajo será definido en estrecha vinculación con la duración esperada de la educación básica obligatoria.

La escuela se transforma en este proceso en una instancia propicia de retención de la población infantil para retrasar su ingreso al mercado de trabajo, y garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo, y un límite legítimo para la explotación irracional o desmesurada de la misma. Esta legitimidad parte de la coincidencia, tanto de sectores dominantes como subordinados, en la valoración y demanda de educación para los niños.

Sin embargo, todavía hoy se pueden posiciones contrapuestas en relación al tema: una que propone la erradicación del trabajo infantil y otra llamada por algunos “retórica de la piedad” (García Méndez, Araldsen, 1997) que enfrenta sistemáticamente a las propuestas de erradicación del trabajo infantil^{vii}. En el caso de los jóvenes, la situación es aún más controvertida y de hecho sólo recientemente se ha planteado avanzar hacia la obligatoriedad de la educación media.

La educación como límite a la explotación de la mano de obra en la legislación

Una expresión de la legitimidad que ha adquirido el concepto de niñez como período especial donde se espera que el trabajo no interfiera el crecimiento, desarrollo y educación del sujeto es la evolución de la normativa internacional sobre trabajo infantil. En la historia de las luchas de los trabajadores por atenuar las consecuencias sociales de la industrialización, la reivindicación de la protección de los niños y mujeres ha tenido una importante presencia. Es así que un hito central en la definición del mismo concepto de infancia en el siglo XX ha sido la consolidación de distintos instrumentos normativos que protegen a la niñez contra el trabajo, cristalizados en la forma de convenios, recomendaciones, leyes nacionales y legislación internacional.

Un breve repaso por las principales normas permiten ponderar la importancia que ha tenido la problemática del trabajo para ayudar a corporizar un nuevo sentimiento hacia la infancia, caracterizado por el reconocimiento de la importancia de su protección psico-física, tanto como por la necesidad de reservar este período para la educación básica del individuo.

A nivel internacional, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha impulsado el aumento en la protección de la niñez contra el trabajo desde las primeras décadas del siglo XX, con la firma de convenios y recomendaciones^{viii}. Ya el convenio C5 de OIT de

1919 sobre edad mínima para la industria, establecía los 14 años como edad mínima para el ingreso al empleo: “Los niños menores de catorce años no podrán ser empleados, ni podrán trabajar, en empresas industriales, públicas o privadas, o en sus dependencias, con excepción de aquellas en que únicamente estén empleados los miembros de una misma familia” (art.2). En él se establecen excepciones para el caso de Japón e India: con una edad mínima de 12 años y disposiciones especiales en el caso de los niños de 12 a 14 años.

Este convenio que entró en vigencia en el año 1921 fue luego complementado con otros relativos al trabajo marítimo (1920), la agricultura (1921), trabajo forzoso (1930), trabajos no industriales (1932), pescadores (1959), trabajo subterráneo (1965), por mencionar algunos^{ix}. En todos los casos, los convenios apuntan a establecer criterios y límites para la incorporación de los niños al trabajo, partiendo de las especificidades de cada actividad.

Es en el año 1973, con el convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima que por primera vez se plantea la necesidad de contar con un instrumento general que establezca un marco de protección de la niñez en relación a su inserción prematura en el trabajo, reemplazando los convenios sectoriales alcanzados hasta el momento. El objetivo declarado es la abolición del trabajo de los niños y la elevación progresiva de la edad mínima para hacer posible “el más completo desarrollo físico y mental de los menores”. Este convenio define claramente la necesidad de establecer una edad mínima general **que evite la interferencia con la educación básica**, por lo cual se establece como criterio para la fijación de la edad mínima de admisión al empleo en cada país que esta “no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años” (art.3). No obstante, este convenio deja abierta la puerta para el establecimiento de una edad mínima de 14 años en aquellos países cuya economía y medios de educación se encuentren insuficientemente desarrollados, entre otras excepciones. El mismo año, la OIT emite la recomendación 146 sobre la edad mínima. En esta se recomienda establecer como objetivo “la elevación progresiva a dieciséis años de la edad mínima de admisión al empleo o al trabajo” y en los países donde se haya fijado una edad mínima inferior a los 15 años, la necesidad de “tomar medidas urgentes para elevarla a esa cifra” (párrafo 7).

Un capítulo aparte merecen las protecciones intentadas para el caso de los trabajos peligrosos. El convenio 138 establece que los trabajos que “por su naturaleza o las condiciones en que se realice pueda resultar peligroso para la salud, la seguridad o la moralidad de los menores” la edad mínima de admisión no debería ser inferior a los dieciocho años. No obstante, se deja librada a cada uno de los países miembros la determinación de este tipo de empleo. En la recomendación 146 se incluyen precisiones en relación a cuales pueden considerarse trabajos peligrosos, tanto como sugerencias para la adecuación de las políticas nacionales, sobre condiciones de trabajo y medidas de control. En relación a los trabajos peligrosos la recomendación apunta a tener en cuenta normas internacionales de trabajo, como “las referidas a sustancias, agentes o procesos peligrosos (incluidas las radiaciones ionizantes), las operaciones en que se alcen cargas pesadas y el trabajo subterráneo” (párrafo 10). Además, se recomienda la revisión periódica de esta lista en cada uno de los países para adecuarla a los cambios tecnológicos.

Las Naciones Unidas establecieron una serie de normas comunes sobre los derechos humanos cuando aprobaron en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Estos se consideraron inherentes al ser humano, inalienables y universales. Desde entonces, las Naciones Unidas han aprobado otros instrumentos internacionales vinculantes sobre derechos humanos, que son el marco para debatir y aplicar los derechos humanos en cada país^x. Para el tema que nos toca, debemos mencionar específicamente el caso del pacto internacional de los derechos Económicos, Sociales y culturales de 1966 y la convención de los derechos del niño.

Por una parte, en 1966 el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas^{xi}, establece la importancia de proteger a los niños y adolescentes contra la discriminación, la explotación económica y social; su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal (art.10). Este pacto refuerza la idea de avanzar hacia una protección de la niñez en forma universal, aunque hace foco en actividades que son de especial peligro para los niños.

Pero resultará de mayor trascendencia, la sanción de la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) en 1989, la que en su artículo 32 establece: “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. 2. Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular: a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar; b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo; c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.” En su primer artículo la CDN define como niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable hay alcanzado la mayoría de edad”. Al momento de su ratificación, nuestro país extiende esta definición hasta alcanzar “desde el momento de su concepción y hasta los 18 años de edad”.

Esta norma es incorporada con rango constitucional a la legislación, a partir de la reforma constitucional de 1994. Pero en nuestro país, ya un año después de la firma del convenio 138 de la OIT, nuestra legislación se pone en línea en lo relativo a la fijación del piso para la inserción al empleo resaltando la importancia de preservar el proceso educativo de las interferencias de las actividades laborales. Es así que la ley de contrato de trabajo nro. 20744 del año 1974 establece la prohibición de emplear a los menores de 14 años. Como excepción se introduce al posibilidad de emplearlos cuando exista autorización del “ministerio pupilar”, en los casos que el trabajo no sea nocivo, perjudicial o peligroso para el menor, y siempre que se trate de empresas donde sólo trabajen los miembros de la misma familia^{xii}. Pero tampoco se permite su ocupación si no se ha completado la instrucción obligatoria (art.189), manteniendo el mismo espíritu presente en el convenio 138. A pesar de la existencia de normas que sugieren lo contrario, en sucesivas reformas a la ley de contrato de trabajo nuestra legislación ha seguido manteniendo como edad mínima a los 14 años de edad, con las mismas protecciones y salvedades presentes en su texto original de 1973 mencionadas más arriba. Incluso, la ratificación del convenio 138 se ha realizado acogiéndose al art. 4 que permite fijar una edad inicial de 14 en lugar de la recomendación general de 15 años.

Estas disposiciones entran en contradicción a su vez con la recomendación de fijar una edad mínima que permita completar la educación general básica obligatoria, que desde la

sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 abarca 9 años^{xiii} a partir de los 6 años de edad y que con la nueva Ley de Educación Nacional^{xiv} que reemplaza a la Ley Federal pasa a ser obligatoria hasta los 17 años inclusive.

En el artículo 30 de la nueva ley nacional de educación se deja en claro la finalidad y los objetivos del nivel medio. Este nivel se enuncia con tres principales finalidades, entre las que se encuentra la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido, debe destacarse que la elevación de la protección contra el trabajo infantil no implica postergación de las oportunidades de inserción laboral sino lo contrario. Esta norma se propone como objetivos para este nivel tanto la transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias útiles a los nuevos modelos productivos, como directamente la vincular a los estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y las tecnologías. Por su parte, el artículo 33 habilita a las autoridades jurisdiccionales para vincular a las escuelas con las empresas y otras instancias laborales, con el propósito de permitir el manejo de nuevas tecnologías, brindar experiencia y orientación vocacional. En esta ley se observa una tendencia clara a privilegiar la educación en la escuela por sobre las prácticas en empresas: estas están admitidas solo para los mayores de 16 años y durante un período no mayor a los 6 meses.

Finalmente, cabe señalar que la nueva ley no altera lo establecido en la Ley de Educación Técnico Profesional (nro 20058) del año 2005, que establece que esta educación es un derecho de todos los ciudadanos. Como servicio profesionalizante se estructura a partir de la reflexión sobre la práctica y la aplicación práctica de la teoría.^{xv}

De este modo, vemos que la educación como derecho, prevalece formalmente por sobre las posibilidades de explotación de la mano de obra al tiempo que se plantea cada vez más como una instancia preparatoria para el trabajo. Es así que en tanto se convierte en un límite legítimo para la justificación de políticas de prevención y erradicación del trabajo infantil, conforma un requerimiento central de los nuevos procesos productivos del siglo XXI. Este doble carácter, sin embargo, se impone como principio sobre un marco de contradicciones con otras normas que no son actualizadas debidamente y en especial, con una incapacidad de las familias y del Estado para garantizar el cumplimiento de estos derechos en igualdad de condiciones para todos los niños.

Breve referencia empírica

En nuestro país, las familias trabajadoras han debido recurrir al trabajo de sus hijos desde hace ya mucho tiempo. Tanto en la ciudad como en el campo, los trabajos a que se han dedicado los más chicos dificultaron su pleno desarrollo y alimentaron el círculo de marginalidad: jornadas agotadoras, pagas inferiores a los adultos, actividades insalubres e inadecuadas para sus capacidades físicas^{xvi}, se sumaron a la imposibilidad real de ejercer su derecho a la educación, de carácter obligatorio en nuestro país desde la sanción de la Ley 1420 en 1884. A fines del siglo XIX y comienzos del XX la creciente urbanización e industrialización no revirtieron esta situación: por el contrario, el taller y la fábrica han sido descriptos como los ámbitos de socialización y aprendizaje de los niños pobres (Bialet Massé, 1904^{xvii}).

No obstante, la creciente legitimidad que ha adquirido la educación como espacio propio de la infancia en nuestro país tiene un reflejo en los aumentos de las tasas de escolarización (abundantemente exploradas por la bibliografía) y pero también en las estadísticas sobre la condición de actividad de los niños que pueden construirse a partir de las encuestas de hogares. En función de las observaciones que venimos realizando

quisiéramos postular al respecto una hipótesis operativa en relación a la iniciación laboral de los niños y niñas: la participación económica laboral de los niños se encuentra crecientemente postergada más allá de la edad teórica fijada por la legislación educativa para concluir con la educación básica^{xviii}, frente al “estancamiento” en la fijación de una edad mínima para el empleo en la legislación laboral. Si bien no es posible sostener que esta sea la única variable explicativa^{xix} de esta modificación (ni siquiera la más importante) la contrastación con los datos empíricos puede realizar la humilde contribución de permitirnos saber si debemos o no rechazar de plano esta hipótesis: en efecto, de no observarse una creciente postergación de la edad de inicio esta relación no podría sostenerse. En términos empíricos, de acuerdo a esta hipótesis sería esperable que los niveles de inactividad de los niños y niñas se mantengan hasta esa edad, y luego comenzaran a disminuir. En forma complementaria, quisiéramos explorar brevemente la situación de aquellos que dejan la inactividad, para determinar en que medida esta constituye un buen indicador de primacía de una inserción educativa, o por el contrario, no se vincula con la variable que suponemos está contribuyendo a construir este límite a la explotación de la mano de obra infanto-juvenil.

Para comprobar, cuando menos parcialmente esta relación, hemos escogido trabajar con datos de la encuesta permanente de hogares relativos a los niños del aglomerado de GBA. Se tomaron cuatro momentos separados entre sí por 10 años (1974, 1984, 1994, 2004) en tanto entendemos que la perspectiva diacrónica nos permitirá analizar la dinámica del proceso que estudiamos en momentos de transformación de la legislación relativa a la educación y consolidación de la legislación de protección contra el trabajo infantil con eje en la educación, al tiempo que se mantiene constante la edad mínima definida por Ley de Contrato de Trabajo.

Se debe advertir que la EPH presenta ciertas limitaciones para realizar esta exploración. En primer lugar, sólo para los datos de 1974 se releva la condición de actividad de todos los miembros del hogar, en tanto para las ondas restantes sólo se releva esta información a partir de los 10 años. Esta modificación se produce a partir de observar que la inactividad es prácticamente unánime entre los menores de 10 años, premisa que tendremos que asumir que sigue siendo válido al trabajar con estos datos. En segundo lugar, esta encuesta no permite analizar la situación de las zonas rurales. Esto es un punto clave en tanto la bibliografía ha demostrado que el trabajo infanto-juvenil en zonas rurales y urbanas presenta perfiles diferenciales (Rodríguez, 2001). En tercer lugar, la información utilizada contiene un sesgo metodológico que no debemos descuidar: los datos correspondientes a 1994 fueron contruidos utilizando una reformulación de la encuesta, que pasó de ser una estrategia de medición puntual a una continua. La información que se utilizó para las ondas de 1974, 1984 y 1994 corresponde a la onda de octubre, mientras que la de 2004 corresponde al todo el segundo semestre.

Pasemos entonces a observar los resultados del procesamiento para volver sobre nuestras hipótesis de trabajo.

- La evolución de la tasa de actividad muestra que antes de los 14 años, la tasa de inactividad ronda el 100% de los niños y niñas, en todos los períodos.
- La inactividad disminuye en los niños y niñas a partir de los 14 años, y la curva de disminución se vuelve cada vez más pronunciada en las mediciones sucesivas de 84, 94 y 2004.
- Las curvas de los distintos años alcanzan su mayor diferencia para los jóvenes con 16 años. Entre los niño/as de 14 años, en 2004 se observa un incremento en la inactividad respecto de 1974 de 11 puntos porcentuales, entre los de 15 años 14 ppt, entre los de 16 años 24 ppt, entre los de 17 años 15 ppt y entre los de 18 años 9ppt.

G1

Una primera conclusión nos permite confirmar la creciente inactividad infanto juvenil en este aglomerado urbano entre los períodos analizados. Esta evolución se encuentra en línea con las modificaciones normativas señaladas, aunque se muestra como una tendencia sostenida más allá de los hitos en que esta legislación sufrió modificaciones importantes. Es así que en el año 2004 el 8% los jóvenes de 15 años se encuentran activo, el 13% de los jóvenes de 16 años y el 25% de los jóvenes de 17 años, en tanto que la mayoría no trabaja ni busca trabajo.

Considerando que a partir del año 1993 la obligatoriedad de la educación se extiende hasta la edad teórica de 14 inclusive, supusimos que los niveles de inactividad del grupo de 14 años aumentarían a partir de dicha fecha^{xx}. Los datos analizados confirman un incremento en la inactividad en este grupo ya en 1984, se estanca entre ese año y 1994, y nuevamente crece hacia 2004 cuando esta ley tenía un efecto al menos parcial en nuestro referente empírico^{xxi}.

En segundo lugar, construimos un indicador que combina la condición de actividad con la inserción educativa: el mismo permite distribuir a la población infanto juvenil en 6 grupos: 1) activos que asisten a la educación formal, 2) activos que no asisten pero asistieron, 3) activos que nunca asistieron, 4) inactivos que asisten a la educación formal, 5) inactivos que no asisten pero asistieron, 6) inactivos que nunca asistieron. Para observar la evolución en esta tipología elegimos trabajar con los jóvenes a partir de los 14 años, que es cuando se evidencia el inicio del descenso en la inactividad para el período en estudio. Para observar esta relación utilizaremos únicamente los extremos del período analizado: 1974 y 2004.

Esta tipología nos permite indagar especialmente la situación de aquellos que dejan la inactividad de modo que verificar en que medida la inserción educativa está contribuyendo a limitar la explotación de la mano de obra infanto-juvenil, o al menos constituye una alternativa a la inserción laboral para los niños y niñas del gran buenos aires.

Pasemos nuevamente a observar los resultados del procesamiento para volver sobre nuestras hipótesis de trabajo.

- Entre los jóvenes de 17 años, los datos nos permiten en principio observar un incremento en los inactivos que asisten, que pasan del 53% al 64% entre 1974 y 2004 respectivamente. Este incremento se explica principalmente por la disminución de quienes se encuentran activos (trabajan o buscan trabajo) y ya no asisten, mientras que también se observa un incremento del grupo activo que asiste.
- Entre los jóvenes de 16 años, se observa la misma tendencia con un incremento más pronunciado en los inactivos que asisten, que pasan del 57% al 76% entre 1974 y 2004 respectivamente. Este incremento se explica exclusivamente por la drástica disminución de quienes se encuentran activos (trabajan o buscan trabajo) y ya no asisten: mientras eran una cuarta parte de los jóvenes de esta edad en el año 1974 al fin del período analizado sólo esta en esta situación el 6%.
- Entre los jóvenes de 15 años, se observa el mismo comportamiento de la variable que entre los de 16 años, en tanto que entre los niño/as de 14 años es de destacar la disminución de los abandonadores (tanto inactivos como activos).
- Para el único grupo que se evidencia una disminución de los inactivos que abandonaron es entre los de 14 años, en tanto en los mayores este segmento se

amplía, lo cual puede estar indicando la consolidación de un núcleo de trabajo infanto-juvenil al interior del hogar no registrado por esta herramienta.

Estos datos confirman la complementariedad entre las tasas de aumento en la inactividad y el crecimiento de la retención educativa.

Cabe no obstante advertir nuevamente sobre las limitaciones de la herramienta utilizada. De acuerdo a una encuesta especialmente realizada para medir el trabajo infantil y adolescente realizada por el Ministerio de trabajo, el indec con apoyo de OIT, el 6,4% de los niños de 5 a 13 años, y el 17,8% de los adolescentes de 14 a 17 años trabajaban en el GBA en el año 2004, al menos una hora durante en la semana de referencia. Pero si se consideran las tareas domésticas intensas y las autoproducciones para el consumo del hogar, la proporción de trabajo infantil crece hasta 14,8% entre los más chicos y a 35,2% entre los adolescentes^{xxii}.

G2

A pesar de las limitaciones, los datos permiten sostener, al menos en forma provisoria, que los crecientes niveles de inactividad que se observan entre la población infanto-juvenil del principal aglomerado urbano del país se condicen con aumentos también crecientes en la asistencia escolar y una disminución del abandono entre los más chicos. Este comportamiento contribuye a reforzar la hipótesis inicial sobre la influencia de los avances en la legitimidad de la inserción educativa de los niños frente a la deslegitimación de su explotación prematura, a pesar de sostenerse en la legislación una edad mínima para el empleo de 14 años. Si la “trabajar o estudiar” eran opciones para una parte importante de los niños y niñas en 1974, estas alternativas se diluyen en forma paralela a la consolidación de la legislación que privilegia la educación como instancia prioritaria para la niñez.

Breves comentarios finales

El trabajo infanto-juvenil se ha constituido como una problemática compleja en la agenda pública, a partir de la confluencia de diversas preocupaciones: condiciones laborales, reproducción de la fuerza de trabajo, orden social, influencia de tendencias y normas internacionales, modificaciones en los procesos productivos y en los requerimientos de calificación para el trabajo, entre otras. En este marco, pareciera que la educación ha funcionado como un límite que ha adquirido legitimidad entre distintos actores de esta discusión, como límite a la compra-venta de fuerza de trabajo en el mercado laboral. Cabe preguntarse, en forma inversa, en que medida el trabajo se constituye en argumento legítimo para el abandono de los estudios básicos entre distintos actores sociales, en límite a la inclusión educativa. Los datos analizados nos permiten visualizar una consolidación de la primer alternativa y un simultáneo debilitamiento de la segunda. Además, las recientes transformaciones en la educación que apuntan a su mayor flexibilidad considerando opciones de inserción laboral indican un avance en ese sentido.

En el marco de una creciente valorización social de la infancia, proceso que como vimos se inicia en la modernidad impulsado por la consolidación de la escuela como institución responsable de la socialización del individuo, y que se consolida con la adopción de marcos legales, que extienden la protección a los niños intentando abarcar todo el período de crecimiento y desarrollo físico y mental del sujeto (Fabboni, 1986), pareciera que nos hallamos frente a dos tendencias. Por una parte, el reconocimiento explícito de derechos básicos para la niñez (proceso que tiene su punto más alto en nuestro país con la

incorporación de la Convención de los Derechos del Niño –CDN- a la Constitución Nacional); por otra parte, la pérdida en paralelo de la capacidad del Estado y de las familias, para garantizarlos. Recientemente se ha señalado una reducción en la capacidad de las familias de proveer a sus miembros acceso a la ciudadanía social por intermediación, lo que se manifiesta en nuevas formas de familia, que conviven a la tradicional familia nuclear, cambio en los roles, pérdida de beneficios y aumento de la informalidad. (Kessler, 1996)

Al respecto nos parece útil considerar las siguientes fases en el vínculo de la educación de los niños y el trabajo: i) la educación de los niños como responsabilidad primaria de la familia y que se complementa con una temprana inserción en el sistema de aprendizaje donde aprenden trabajando junto a un gran maestro; el acceso a la educación es restringido y responde a privilegios de clase; ii) la educación de los niños como responsabilidad del Estado, en niveles básicos y generales, que implican la formación de ciudadanos; se aspira al acceso universal y se limita el acceso a niveles superiores, los que permiten ascender socialmente; iii) la educación de los niños como demanda y condición necesaria de los nuevos procesos productivos, siendo asumida por distintos actores entre los que se cuentan las propias empresas y los sindicatos; el eje se desplaza desde la incorporación de conocimientos hacia el desarrollo de competencias, proceso acompañado por la devaluación de las credenciales educativas tradicionales.

En tanto las sociedades industriales capitalistas presentan estructuralmente tensiones hacia una mayor o menor participación de la fuerza de trabajo familiar, que se inserta en una disputa por el nivel de extracción de plusvalía resultado de las disputas y relaciones de fuerza entre el capital y los trabajadores, en cada contexto sociohistórico, sería un error considerar la exclusión de los niños trabajadores sin notar que ésta forma parte de un macro proceso de dislocamiento entre la esfera económica y política (Autes, 2004). En efecto, desde la revolución industrial al armonización entre ambas esferas era asumida por el Estado moderno. Y esta articulación, se erigió en gran medida sobre la institución social del asalariado, figura que intentó regular la tensión entre la economía de mercado y la democracia política, a través de una ficción central, el propio contrato laboral (Supiot, 2004).

Finalmente, cabe notar que luego de un siglo de avances en la protección de la niñez y ante un contexto de mayor protección formal, estos derechos sólo son efectivos para una minoría mientras la mayoría se encuentra excluida, entre otras razones, por la necesidad de vender prematuramente su fuerza de trabajo en el mercado. Ni el Estado ni las familias están hoy en condiciones de hacer efectivos los derechos de la niñez, ni garantizar un trato especial durante este delicado proceso de crecimiento y maduración que implique su protección contra los efectos de la inserción prematura en el mundo del trabajo, siquiera para las actividades más peligrosas e insalubres que investigaciones propias nos muestran que siguen siendo desempeñadas por una porción significativa de la infancia (Gutiérrez, 2005), lo que implica por otra parte un aprovechamiento irracional de la fuerza de trabajo, explotada antes que alcance un desarrollo y una formación mínima, mientras millones de adultos se encuentran desocupados. ¿Serán las falencias del sistema educativo (baja calidad, desactualización, etc.) para satisfacer las demandas educativas de los modernos procesos de trabajo un como incentivo para contratar prematuramente a los niños, aún en un contexto de alta desocupación de mano de obra adulta? O debemos pensar siguiendo a Touraine que es la estructura de relaciones de poder entre capital y trabajo la que conforma una estructura social con una racionalidad de corto plazo, donde la educación no se computa como inversión y la infancia es un presente antes que un futuro posible...

Bibliografía consultada

- Ariès, Ph.: El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen, Madrid, Taurus, 1987.
- Autes, M, Tres formas de desligadura, en Saül Karsz (coord.): La exclusión, bordeando sus fronteras, Gedisa, Barcelona, 2004.
- Castel, R., La Metamorfosis de la cuestión social, 2004, Paidós.
- Cunningham, H: The children of the poor. Representation of childhood since the seventeenth century, Oxford UK, Blackwell, 1991.
- Emile Durkheim, La división del trabajo social, Ed. Schapire, Buenos Aires, 1963.
- Fabboni, F.: El niño de 0 a 6, Madrid, Cincel – Kapeluz, 1986.
- Feldman, S., Los niños que trabajan en la Argentina, en Feldman S., García Méndez E., Araldsen H: Los niños que trabajan, Cuadernos del Unicef, Unicef Arg., 1997.
- Fernández Lamarra, Norberto. Veinte años de educación en la Argentina. Balances y perspectivas. EDUNTREF, Bs. As., 2002.
- Foucault, M., La verdad y las formas jurídicas, Barcelona, GEDISA, 1980.
- Foucault, M., Vigilar y castigar, México, F.C.E., 1989.
- García Méndez E., Araldsen H., El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en AL y el Caribe: tendencias y perspectivas., en Feldman S., García Méndez E., Araldsen H.: Los niños que trabajan, Cuadernos del UNICEF, Unicef Argentina, 1997.
- Gutiérrez Ageitos, P., Recuperadores urbanos de materiales reciclables, en Mallimacci, F. y Salvia, A., "Los Nuevos rostros de la marginalidad", BIBLOS, 2005.
- Jelin, E: Familia, unidad doméstica, mundo público, mundo privado, Bs.As., CEDES 1984.
- Juan Bialet Massé. "Estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo", 1994
- Kessler G., Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión, en Konterllnik, I y Jacinto C. (comp): Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Losada / UNICEF, 1996.
- Marvin, Harris. Introducción a la antropología general. Alianza Editorial Madrid. 1999.
- Monza, A.: "La situación ocupacional argentina. Diagnóstico y perspectivas", en Desigualdad y Exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo, Buenos Aires, UNICEF/LOSADA, 1993.
- Naville, P., El progreso técnico, la evolución del trabajo y la organización de la empresa, en Friedman, G., Naville, P., Tratado de sociología del trabajo, Fondo de Cultura, México, 1963.
- OIT: El trabajo infantil: El intolerable en el punto de mira. Informe VI. Conferencia Internacional del trabajo 86ª Reunión, 1998.
- Paiva, V. Educación Bienestar social y trabajo. Bs. As. Coqueta Grupo Editor, 1992.
- Rodríguez, J, "Trabajo infantil en el sector rural de la Argentina", Bs. As. UATRE, 2001.
- Sábato, H., Romero, L.A., "Artesanos, oficiales, operarios: trabajo calificado en Bs. As. 1854 – 1887", en Diego Armus (comp.): Mundo Urbano y cultura popular, Estudios de Historia Social Argentina. ED. Sudamericana, 1990.
- Sandri, Carla, "Historia de la infancia", en Revista del Instituto de Investigaciones de Cs. De la Educación, nro4. Bs. As., 1994.
- Schultz, T., Investment in human capital, en The American Economic Review, 1961, EEUU.
- Spinosa, M. "De Cual Educación y para qué trabajo" . 1998. (MIMEO)
- Supiot, A.: 1994. Critique du droit du travail. Paris, PUF, en Saül Karsz (coord.): La exclusión, bordeando sus fronteras, Gedisa, Barcelona, 2004.
- Suriano, J., "Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo", en Diego Armus (comp.): Mundo Urbano y cultura popular, Estudios de Historia Social Argentina. ED. Sudamericana, 1990.
- Testa, J., Una reflexión acerca de las relaciones entre la educación y el empleo: la escuela técnica. En revista Argentina de Educación, nro 19, marzo 1993.

Touraine, A., La organización profesional de la empresa, en Friedman, G., Naville, P., Tratado de sociología del trabajo, Fondo de Cultura, México, 1963.

ⁱ Castel, 2004; pag. 20

ⁱⁱ En esta última línea se encuentran los trabajos de Cern y Schumann, mencionados por Paiva (1992).

ⁱⁱⁱ Beck, 1992, citado en Paiva (op cit).

^{iv} Querrien, A. Trabajos Elementales sobre la escuela primaria, ED la Piqueta Madrid., en Spinosa, 1998, op cit.

^v Es significativo que quienes pugnan por reglamentar y controlar el trabajo de menores, sustentan en gran parte sus demandas en una concepción eugenésica que tiene entre sus pioneros al trabajo de Gabriela Conti, Alfredo Palacios y JB González, confluyendo en el proyecto de Ley Nacional del Trabajo 5291.

^{vi} Cabría indagar si la consolidación de un consenso en torno a la edad propia para la escolarización de los niños y la declinación de la prédica anarquista son eventos vinculados para el caso argentino. A los fines de este trabajo nos contentamos con constatar amgos fenómenos.

^{vii} Para un autor que contribuye con esta visión ver Nardinelli, Clark. *Chile Labour and the Industrial Revolution*. USA, 1990, Indiana University Press.

^{viii} <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/ipecc/publ/law/index.htm>

^{ix} Ver también entre otros convenios 16, 77, 78, 79, 90, 113, 136

^x Los instrumentos del marco internacional de derechos humanos son la Declaración Universal de Derechos Humanos y los seis tratados fundamentales sobre derechos humanos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes; la Convención internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

^{xi} Resolución 2200 de la Asamblea Gral. de 1966, que entró en vigencia en 1976

^{xii} El avance en la protección de los niños contra el empleo prematuro se complementa con otras disposiciones en esta misma ley. Se establece la necesidad de controlar la aptitud física de los menores de 18 años para su contratación; la limitación de la jornada laboral de los menores entre 14 y 18 años a un máximo de 6hs diarias (o 36h semanales) y la posibilidad de extender a una jornada de 8hs a los niños de más de 16 años previa autorización de la autoridad administrativa; la prohibición de emplear menores en trabajos nocturnos (entre las 20hs y las 6hs del día siguiente). (art.188); se debe garantizar el descanso diario y proteger contra el trabajo a domicilio o en tareas penosas, peligrosas o insalubres, equiparando la protección a la que gozan las mujeres en la misma normativa (art191); proveer un sistema de ahorro al menor (art192); garantizar un período especial de vacaciones (art194); responsabilizar al empleador por accidentes o enfermedades (art.195).

^{xiii} Ley 24195, sancionada en 1993

^{xiv} La Ley 26206, de Educación Nacional, aprobada por el Congreso de la Nación Argentina el 14 de diciembre de 2006, y promulgada por el presidente el 27 de diciembre, fue publicada en el Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006

^{xv} Ver artículos 1 a 5 de dicha norma.

^{xvi} Boletín del Departamento Nacional del Trabajo: 1907, 1910, 1911, 1919.

^{xvii} En el estudio de Juan Bialeto Massé "Estado de las clases obreras argentinas a comienzos del siglo" (1904) se describen con crudeza la situación de los niños trabajadores en las fábricas de vidrio, botellas, talleres mecánicos, textiles, ingenios, etc.

^{xviii} Como hemos señalado anteriormente, esta edad era hasta la modificación de la ley educativa en 1993 los 14 años (se cursa el 1ro a los 6 años y el 7mo a los 13), edad que coincide con la edad que la ley de contrato de trabajo admite como mínima para celebrar un contrato de trabajo. Con dicha reforma, la edad pautaada por la ley educativa se extiende hasta los 15 años (el último año de EGB se cursa a los 14 años) y a partir de la reciente reforma la obligatoriedad se extiende hasta los 18 años.

^{xix} En términos del mercado laboral, la oferta de mano de obra depende por una parte del crecimiento poblacional y por otra de la tasa de actividad, que representa a la población efectivamente dispuesta para trabajar. Esta se encuentra a su vez condicionada por la demanda que fluctúa en función del crecimiento del producto y el nivel de la productividad. (Monza:1993)

^{xx} La aplicación de la ley ha sido gradual: el Consejo Federal de Cultura y Educación, organismo resopsnable de fijar metas y prioridades de política educacitva a partir de la nueva ley, se propuso en 1993 como meta global que en año 2000 el sistema debía estar funcionando en su totalidad (res.30/93, septiembre de 1993). A su vez, el Pacto Federal Educativo firmado por el presidente y los gobernadores en septiembre de 1994 establece metas graduales para la implementación de la nueva estructura. Fernández Lamarra, 2002.

^{xxi} Se debe considerar que el aglomerado de GBA incluye la provincia de Bs. As. que adoptó de inmediato la nueva ley mientras que la Capital Federal no lo hizo. Los tamaños muestrales no nos permiten trabajar únicamente con la muestra correspondiente al conurbano bonaerense.

^{xxii} Ver “Trabajo infantil y adolescente en cifras”, MTEYSS, 2006.